

REINSERÇÃO DA PESSOA COM CEGUEIRA ADQUIRIDA NO SISTEMA ESCOLAR

*REINSERCIÓN DE LA PERSONA CON CEGUERA
ADQUIRIDA EN EL SISTEMA ESCOLAR*

*REINSERTION OF THE PERSON WITH ACQUIRED
BLINDNESS IN THE SCHOOL SYSTEM*

PRISCYLLA DIAS^I

AILTON BARCELOS DA COSTA^{II}

SOFIA NATASHA DIAS ANDRADE^{III}

MARIA AMÉLIA ALMEIDA^{IV}

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO^V

RESUMO O objetivo deste trabalho foi conhecer o processo de reinserção de pessoas com cegueira adquirida no sistema escolar (ensino médio e superior) no Brasil, além de avaliar o tempo de retorno às atividades escolares, a acessibilidade, e os recursos mais usados para acessar o material pedagógico. Dessa forma, são raras as pesquisas sobre o processo de reintegração educacional das pessoas com deficiência visual, uma vez que as pesquisas que existem focam a adaptação curricular, nas barreiras de ingresso ao ensino, e no despreparo dos docentes em lidar com esse público. A pesquisa é qualitativa, utilizando o método quase experimental e a abordagem diferencial. Os dados foram coletados avaliando os padrões das respostas obtidas por meio das entrevistas (formulários), com a leitura e comparação das respostas para encontrar semelhanças e/ou diferenças, analisando as respostas de forma qualitativa e quantitativa, tomando como referência a literatura levantada a respeito. Como resultados, chegou-se à conclusão que as reações são diferentes, tudo em sua criação, con-

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

^{III} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

^{IV} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

^V Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

dição física e meio social influenciou em suas decisões e vida escolar. Apesar de três dos quatro apontarem apenas dificuldades e não encontrarem facilidades, eles superaram os obstáculos e seguiram até o ensino superior, enquanto o quarto concluiu o ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESPECIAL; DEFICIÊNCIA VISUAL; ACESSIBILIDADE; REINserÇÃO ESCOLAR.

RESUMEN El objetivo de este estudio fue comprender el proceso de rehabilitación de las personas con ceguera adquirida en el sistema escolar (secundaria y superior) en Brasil, y para evaluar el tiempo de retorno a las actividades escolares, la asequibilidad, recursos y más utilizado para acceder a la material educativo. Por lo tanto, muy poca investigación sobre el proceso de reinserción educativa de las personas con discapacidad visual, ya que existen encuestas, se centran en la adaptación curricular, las barreras de acceso a la educación y la falta de preparación de los docentes para hacer frente a este público. El estudio es cualitativo, utilizando el método cuasi-experimental y el enfoque diferencial. Los datos fueron recogidos mediante la evaluación de los patrones de las respuestas obtenidas a través de entrevistas (formas), con la lectura y la comparación de las respuestas para encontrar similitudes y/o diferencias, analizando las respuestas de forma cualitativa y cuantitativamente, con referencia a la literatura levantó sobre. Como resultado de ello, llegamos a la conclusión de que las reacciones son diferentes, todos en su creación, la condición física y el entorno social influido en sus decisiones y la vida escolar. Aunque sólo tres de los cuatro que señalan las dificultades y no encontrar instalaciones, estos obstáculos han vencido y se fue a la educación superior, mientras que el cuarto de secundaria terminada.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ESPECIAL; DISCAPACIDAD VISUAL; ACCESIBILIDAD; REINTEGRACIÓN ESCOLAR.

ABSTRACT The aim of this study was to understand the process of rehabilitation of people with acquired blindness in the school system (secondary and higher education) in Brazil, and to evaluate the return time to school activities, accessibility, and more resources used to access the educational material. Thus, very little research on the process of educational reintegration of people with visual impairment, since surveys exist, focus on curriculum adaptation, the education access barriers and lack of preparation of teachers to deal with this public. The study is qualitative, using the quasi-experimental method and the differential approach. Data were collected by assessing the patterns of responses obtained through interviews (forms), with reading and comparing the answers to find similarities and/or differences, analyzing the responses of qualitatively and quantitatively, with reference to literature raised about. As a result, we reached the conclusion that the reactions are different, all in its creation, physical condition and social environment influenced in their decisions and school life. Although only three of the four pointing difficulties and not finding facilities, these overcame obstacles and went to higher education, while the fourth finished high school.

KEY-WORDS: SPECIAL EDUCATION; VISUAL IMPAIRMENT; ACCESSIBILITY; SCHOOL REINTEGRATION.

INTRODUÇÃO

A partir da condição de não mais enxergar, a pessoa que perde a visão na fase adulta passa por um processo de modificações em sua identidade, em seu dia a dia, no contexto familiar e social e no modo de perceber-se como uma pessoa com deficiência, tendo reações emocionais de descrença, de negação da sua nova condição, afetando drasticamente a forma que essa pessoa adquire conhecimentos e, por conseguinte, sua inserção no sistema escolar (PARNOF, 2010).

Sendo assim, a investigação consiste em conhecer o processo de reinserção de pessoas adultas com cegueira adquirida no sistema escolar, ensino médio e superior, sob a perspectiva das práticas e recursos pedagógicos, além de investigar as adaptações, facilidades e dificuldades encontradas para a continuidade e a permanência dos estudos dessas pessoas.

Desse modo, a deficiência visual (cegueira e baixa visão) pode ser definida em termos de sua funcionalidade, ou seja, em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual, de acordo com as condições de estimulação e de ativação das funções visuais (CAMPOS; GODOY, 2008). Nesse sentido, a pessoa com baixa visão é aquela que pode usar seu resíduo visual, permitindo ler textos impressos em tinta, desde que recorrendo a recursos didáticos e/ou equipamentos especiais (BARRAGA, 1985). Para a autora, a pessoa cega é aquela cuja percepção de luz, embora possa auxiliá-la em seus movimentos e orientação, é insuficiente para a aquisição de conhecimento por meios visuais, necessitando utilizar o sistema Braille em seu processo de ensino-aprendizagem. Em complemento, Bruno (2001) diz que o processo educacional acontecerá por meio da utilização, não só do sistema Braille, mas de seus sentidos remanescentes, como audição, tato, olfato e paladar.

Quanto à cegueira, ela pode ser congênita que, para Leonhardt (1992), seriam aquelas crianças que, no momento do nascimento, ou em um período imediato, apresentam a falta completa da visão. As crianças com cegueira adquirida são aquelas que ficaram cegas depois dos doze meses de vida, as quais devem ter enxergado durante as primeiras etapas de vida com grande dificuldade, embora elas não tenham recebido informações visuais úteis, receberam a formação de estruturas mentais baseadas na visão (LEONHARDT, 1992).

Uma vez definida cegueira congênita e adquirida, Barczinski (2001) vem falar das diferenças significativas das experiências entre esses indivíduos. A autora constatou que, ao contrário da congênita, os indivíduos que perdem sua visão, parcial ou totalmente, também sofrem com outros tipos de perda, como física (sentimento de mutilação). Ainda para a autora, os sentidos remanescentes sofrem desorientação inicial, que afeta o tato, o olfato, a memória, a capacidade motora etc. As habilidades básicas (locomoção e independência), a comunicação (leitura e escrita), a privacidade, a vida social, entre outros, são afetados consideravelmente (BARCZINSKI, 2001).

Tomando a cegueira adquirida na definição de Bruno (2001), quando essa pessoa passa a utilizar os outros sentidos remanescentes, o processo educacional acontecerá com a audição, o tato, o olfato e o paladar. Nessa perspectiva, o indivíduo descobre outras formas de obter informações, reaprendendo a ler e escrever em braile e com o auxílio de computa-

dores, além de colocar em jogo todos os outros sentidos remanescentes para a sua reinserção educacional (BRUNO, 2001).

Entre esses sentidos, é fundamental falar do uso do tato e da linguagem.

Falando sobre a linguagem, pode-se considerar que, à medida que a pessoa aprende a discriminar os objetos, é preciso introduzi-la progressivamente no processo de elaboração e integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes (LEWIS, 2003; BATISTA, 2005).

Outra consideração importante sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência visual diz respeito ao desenvolvimento do tato ou sistema háptico. Para Lewis (2003), o sentido tátil-cenestésico cuida de habilidades cognitivas de conhecimento e atenção exploratórias por meio das quais a criança com deficiência visual consegue diferenciar as qualidades dos objetos. Por isso, continua o autor, a importância de se manipular, conhecer tamanhos, pesos, texturas, consistências, temperaturas, e assim obter informações acerca das substâncias. Além disso, à medida que a pessoa aprende a discernir os objetos, é preciso introduzir progressivamente a linguagem que ensina o reconhecimento dos objetos específicos pelo nome, ou seja, no processo de aprendizagem tátil, a linguagem também é importante, uma vez que conduz a maior abstração, a níveis mais elaborados da capacidade de discriminar e reconhecer símbolos, podendo assim distinguir os sinais do sistema braile, que pressupõem um alto nível de abstração e associação cognitiva (LEWIS, 2003).

Outro fator que foi considerado nesta pesquisa refere-se ao processo escolar desses indivíduos, que passaram pelo processo de luto, o qual o divide em quatro estágios, que são a fase do torpor (a negação da deficiência e o choque), a fase da saudade (lamentação pela perda), a fase de desorganização e desespero (provocando depressão e sintomas físicos como ansiedade, falta de apetite etc.), e a fase da reorganização e aceitação (BOWLBY, 1982).

Para Carroll (1968), há o encerramento de uma rotina visual, uma autoimagem que se formou ao longo de sua vida. Esse público, que conhecia um mundo visual e teve que se readaptar, passa a encarar a perda visual como uma morte, como diz Carroll (1968, p. 9): “é o fim de uma certa maneira de viver. É o término de métodos adquiridos, de realizações humanas estabelecidas inerentes ao meio ambiente”. Porém, as reações são totalmente diferentes nesse público de idade adulta ao adquirir a deficiência, pois as mesmas estão relacionadas com o meio que vive e a estrutura psicológica. As pessoas podem apresentar essa perda de forma arrasadora ou, ao longo do tempo, transformar-se apenas em um inconveniente desagradável (CARROLL, 1968; CANEJO, 1996).

Quando se fala da inserção ou reinserção da pessoa cega no sistema escolar brasileiro, Campos e Godoy (2008) afirmam que o professor, ao receber o aluno cego, tem a responsabilidade de integrá-lo com os demais da classe e atendê-lo conforme suas necessidades específicas, para que ele tenha acesso ao conteúdo desenvolvido em sala de aula. Ainda para esses autores, o professor deve utilizar alguns procedimentos, como dar ênfase à expressão verbal; dizer o que está sendo representado no quadro para que o aluno cego consiga acompanhar o andamento da aula; verificar se o aluno acompanhou a problematização e efetuou seu próprio raciocínio; dar tempo suficiente para ele levantar dúvidas, hipóteses

de resolução do problema; demonstrar o raciocínio elaborado e a execução das atividades propostas; tomar cuidado para não isentar o aluno das tarefas escolares, seja em classe ou em casa; recorrer ao professor especializado, no sentido de valer-se dos recursos necessários em tempo, a fim de evitar lacunas no processo de aprendizagem.

Apesar de existirem poucas publicações científicas sobre a deficiência adquirida ao longo da vida, foram encontrados alguns artigos que, de forma direta e indireta são relacionados à temática pesquisada.

Começando por Mazzoni e Torres (2005), que desenvolveram uma pesquisa junto a estudantes universitários com deficiência visual, matriculados em três universidades públicas brasileiras da região sul do país. Investigam-se quais foram as barreiras que impossibilitam que a equiparação de oportunidades, existente como princípio básico legal, seja uma realidade. Os resultados dessa pesquisa dizem que a falta de atenção para com esses alunos, por parte das instituições, constitui-se em uma das causas da exclusão dos mesmos dentro do ambiente universitário. As grandes barreiras identificadas pelos estudantes estão relacionadas com a acessibilidade ao espaço físico e, também, com as atitudes inadequadas adotadas por alguns docentes, as quais impossibilitam que a equiparação de oportunidades entre os alunos, tido como um princípio básico legal, seja uma realidade, o que vem mostrar a dificuldade de inserção da pessoa com deficiência visual no ensino superior.

Para Masini, Chagas e Covre (2006), a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem sido alvo de diversas pesquisas, no Ensino Fundamental e Médio. Essa investigação teve como objetivo identificar os pontos de vista de professores universitários acerca de facilidades e dificuldades encontradas para lecionarem quando têm um aluno com deficiência visual na sala de aula. A fundamentação teórica provém de trabalhos e pesquisas realizadas sobre a inclusão escolar nos três níveis de ensino. A modalidade de pesquisa qualitativa foi adotada para a coleta e análise dos dados. Os resultados obtidos assinalam que os professores universitários sentem-se despreparados e sem respaldo para trabalharem com esse tipo de aluno, para mostrar a dificuldade de inserção desses alunos.

No trabalho de Miotto (2010), foram investigadas as necessidades educacionais de educandos com deficiência visual, abordadas no currículo e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica fosse anunciada como inclusiva. Sabendo da importância do currículo no processo educacional e para a inclusão educacional, a pesquisa desenvolveu-se em torno das implicações do currículo prescrito e da prática curricular no processo educacional dos alunos com deficiência visual.

Já Parnof (2010) diz que, na condição de não mais enxergar, a pessoa passa por um processo de modificações em sua identidade, no seu dia a dia, nos contextos familiar e social, assim como no modo de perceber-se. Tal estudo teve por objetivo investigar as reações emocionais, as mudanças de rotina, o apoio da família e o da sociedade, vivenciados pelo indivíduo ao ter a perda de sua visão definitivamente confirmada por diagnóstico médico, e sua percepção do trabalho do psicólogo no processo de reabilitação. Optou-se pelo referencial metodológico da pesquisa qualitativa, tendo como participantes cinco indivíduos residentes em municípios da região Oeste de Santa Catarina, do sexo masculino, de 25 a

50 anos de idade, que perderam a visão ao longo da vida, por doenças ou acidentes, participantes de uma instituição de prevenção da deficiência visual, bem como de habilitação e reabilitação dessas pessoas.

Nessa pesquisa, Parnof (2010) realizou entrevistas semiestruturadas, onde constatou-se que as reações quanto à perda da visão não podem ser generalizadas, pois cada indivíduo reage e se adapta à nova condição de forma diferenciada. Para o autor, a história de vida dos participantes demonstrou como a perda visual pode configurar-se na vida de cada um e até afetar, diretamente, o modo de perceber essa situação e lidar com ela. Tal pesquisa pode trazer diversas implicações a respeito da dificuldade de inserção da pessoa com cegueira no ensino escolar.

Por fim, pode-se destacar o trabalho de Silva (2014), que teve o objetivo de identificar as necessidades informacionais e as barreiras mais pertinentes encontradas pelos universitários cegos e com baixa visão do campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na busca e no uso da informação. A metodologia utilizada foi a análise de Bardin, por meio do processo de categorização. Os resultados obtidos revelaram que há barreiras informacionais, atitudinais e técnicas, tanto para o universitário cego e os com baixa visão, quanto para os docentes, e da própria UFPB, em não viabilizar o uso das tecnologias assistivas como fator de inclusão socio-digital em todo o seu contexto educacional, ou seja, falta (in) formação pedagógica dos docentes para a sua práxis educativa e social. Dessa maneira, é mostrado um exemplo de que a inserção de pessoas com cegueira adquirida no sistema escolar, ensino médio e superior, é possível, com o uso de novas tecnologias.

Dessa forma, chega-se naturalmente à questão de pesquisa:

Como ocorre a reinserção de pessoas com cegueira adquirida no sistema escolar brasileiro, ensino médio e superior?

2. MÉTODO

A pesquisa é qualitativa e quantitativa, utilizando o método quase experimental, onde os sujeitos não foram divididos aleatoriamente em grupos, mas estes já estavam formados antes do experimento (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1997).

Foi utilizada a abordagem diferencial, que descreve as variações e características em uma mesma população (LOWENTHAL; ARAÚJO, 2006). Essa abordagem é a mais apropriada para estudar a população de pessoas cegas, sem compará-la com a população das pessoas videntes (WARREN, 1994).

Os materiais que foram utilizados compreendem em folha de sulfite A4, lápis, caneta, borracha, entre outros. Os equipamentos usados foram: notebook, impressora, celular, aplicativo de celular com função de gravador de voz e aplicativo de gravador de chamadas.

O instrumento para a coleta de dados consistiu de um roteiro de entrevista semiestruturado, escolhido por sua vantagem, segundo Seltiz, Wrightsman e Cook (1987, p. 17), “de que os informantes poderão se sentir mais seguros com os mesmos em função de seu

caráter anônimo e, com isto, se sentirem mais à vontade para expressar pontos de vista que tenham colocá-las em situação problemática ou que julguem não ter aprovação”.

A elaboração do instrumento consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice), construído a partir das inquietações dos pesquisadores para conhecer as etapas do processo de reinserção das pessoas com deficiência visual adquirida no sistema escolar (ensino médio e superior) no Brasil.

A coleta dos dados deu-se a partir de uma entrevista semiestruturada, na qual os indivíduos foram entrevistados por meio da internet (e-mail ou qualquer programa que possibilitasse a comunicação virtual instantânea), para que eles respondessem, seja diretamente ou pela instituição, e enviassem de volta para os pesquisadores, para a análise de dados, ou por entrevista gravada em áudio para transcrição e análise.

Analisaram-se os dados coletados, avaliando os padrões das respostas obtidas por intermédio das entrevistas (formulários), com a leitura e comparação das respostas para encontrar semelhanças e/ou diferenças, analisando as respostas de forma qualitativa, tomando como referência a literatura levantada a respeito.

Para garantir o respeito do código de ética no tratamento do ser humano, o trabalho foi submetido ao comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de São Carlos, obtendo aprovação com o parecer número nº. 799.177/ 2014. Mediante o parecer favorável do mesmo, foi entregue aos participantes e/ou instituições um termo de consentimento para assinatura.

Foram entrevistados quatro indivíduos, com cegueira ou baixa visão adquirida, que voltaram a estudar no Ensino Médio ou Superior, localizados pelos contatos pessoais dos integrantes do projeto, através da internet.

Em termos de faixa etária, considerou-se apenas os indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, desconsiderou-se o gênero, a profissão e a classe social a que pertencem. A seguir, informações sobre os participantes:

Tabela 1: Necessidades e diagnósticos de cada participante

Identificação	Idade (anos)	Gênero	Diagnóstico informado pelo participante
P1	33	masculino	cegueira
P2	32	feminino	cegueira
P3	34	feminino	baixa visão/cegueira legal
P4	30	masculino	cegueira

3. RESULTADOS

Para realizar a coleta de dados, inicialmente foram feitos vários contatos para obter dados do exterior por meio de e-mail e redes sociais, com a tradução do questionário para

o inglês, francês e espanhol, enviados para instituições dos seguintes países: Austrália, México, Nicarágua, Costa Rica, Argentina, Colômbia, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica, Holanda, Espanha e Portugal, mas não se obteve retorno de nenhum questionário.

A respeito da coleta de dados no Brasil, os pesquisadores entraram em contato com mais de 20 instituições especializadas em atendimento a pessoas com deficiência visual, mas se obteve o retorno de somente quatro questionários respondidos. Tais participantes foram denominados por P1, P2, P3 e P4, sendo dois participantes do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 30 e 34 anos.

Quanto à forma de coleta desses questionários, um dos participantes, por motivo de impossibilidade temporária física, solicitou que o questionário fosse feito via telefone, sendo realizada então a sua transcrição e adequação às perguntas do questionário. Outro participante fez uma apresentação na Universidade onde estudam os pesquisadores e deu sua entrevista lendo um questionário impresso em braile e respondeu oralmente, na qual foram gravadas as suas respostas no celular do pesquisador, sendo feita então a sua transcrição e adequação às perguntas do questionário. Os demais preencheram o questionário enviado por e-mail no computador e o retornaram aos pesquisadores também por e-mail.

Pelos questionários respondidos, percebeu-se que três participantes têm cegueira (P1, P2 e P4) e somente o participante P3 tem baixa visão, mas com resíduo visual tão baixo que pode ser considerado legalmente cego.

Os participantes P1, P2 e P3 tiveram baixa visão, que evoluiu para cegueira. No participante P1, a baixa visão manifestou-se aos 19 anos de idade e a cegueira deu-se aos 22; no participante P2, a baixa visão apareceu aos 9 anos e a cegueira aos 22; no participante P3, a baixa visão era congênita, não informando em que idade ficou cego, apenas que ela surgiu quando estava fazendo sua pós-graduação. O participante P4 perdeu totalmente a visão do olho esquerdo com 7 meses de idade e do olho direito aos 18 anos, quando fez uma cirurgia para a tentativa de correção, mas não obteve sucesso.

Ao adquirir a deficiência visual, os participantes P2 e P3 não interromperam os estudos. O participante P1 parou de estudar e retornou após um ano com baixa visão e logo desistiu por falta de acessibilidade, e então matriculou-se em um curso superior (Letras), onde teve mais acessibilidade e deu continuação à sua vida escolar. Por sua vez, o participante P4 estava no início do terceiro ano do Ensino Médio quando interrompeu os estudos, e retornou após a cirurgia de tentativa de correção.

Dessa forma, questionados os participantes sobre sua formação escolar, P1, P2 e P3 informaram que completaram suas graduações e fizeram pós-graduações também. O participante P4 estava fazendo um curso de locução no SENAC, e após, pretende continuar o curso de inglês e fazer outros, como uma graduação. O participante P1 estava fazendo doutorado no momento da pesquisa, o participante P2 concluiu duas pós-graduações e o participante P3 pretende fazer o mestrado.

A seguir, informações sobre a formação escolar dos participantes:

Tabela 2: Formação escolar dos participantes

Identificação	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação
P1	Regular	Letras	Doutorado (Cursando)
P2	Regular	Psicologia	Especialização (Lato Senso)
P3	Regular	Direito	Especialização (Lato Senso)
P4	Regular	Não	Não

Os participantes, ao serem questionados sobre as facilidades e dificuldades no processo de reinserção escolar, três deles (P1, P2 e P3) não apontaram facilidades, enquanto que o participante P4 afirmou que foi fácil, não tendo dificuldades de aprender, dizendo que o suporte da mãe facilitou esse processo. As dificuldades citadas pelos participantes P1, P2 e P3 foram:

- Falta de material pedagógico acessível;
- Dependência da ajuda de familiares, amigos e professores para passar por todas as etapas escolares;
- Problemas arquitetônicos;
- Falta de planejamento de um programa de ensino que considere desde o princípio a possibilidade de haver alunos com deficiências variadas;
- Inacessibilidade dos livros para ler, utilizando o leitor de tela;
- Falta de preparo da escola para detectar os sinais de dificuldade do aluno, para tentar prevenir e/ou diminuir a lesão.

Por sua vez, o participante P3 fala um pouco de suas dificuldades:

[...] um pouco é dessa questão de dificuldade que tem dos livros, outro pouco é pra fazer o projeto e pra apresentar, até porque eu queria um Mestrado específico na minha área, não no Direito estritamente, mas na questão de inclusão de pessoas com deficiência mesmo. Mas isso é uma coisa que ainda falta no Direito, você tem, por exemplo, na Educação e talvez eu consiga juntar as duas áreas se eles me aceitarem (Participante P3).

As dificuldades de aprendizagem da pessoa com deficiência visual, no que tange ao suporte da instituição de ensino e ao trabalho docente, passam pela falta de acesso dos alunos à tecnologia assistiva, que poderia possibilitar o acesso dos alunos ao contexto educacional em sala de aula, e à falta de preparação dos docentes, que não conheciam tais recursos, tanto tecnológicos quanto de adaptação didática (SILVA, 2014; MAZZONI; TORRES, 2005).

Além disso, a readaptação da pessoa com cegueira adquirida na idade adulta não é fácil, e dependerá de indivíduo para indivíduo, e das condições de cada um para lidar com as mais adversas situações (VEIGA, 1983).

Quando indagados sobre a avaliação escolar, notou-se que esta não teve um padrão no sistema escolar, dependendo muito da boa vontade de professores, amigos e familiares para

que isso acontecesse. Foi o que ocorreu com o participante P2, que precisava que alguém lesse a prova quando não enxergava mais e, mesmo entre os professores, não existia um consenso de como seria aplicada. O participante P1 comentou que:

Cada professor resolvia de sua própria maneira. Havia quem me entregasse a prova em arquivo de texto por e-mail e esperasse a resposta, havia quem me ditasse a prova e registrasse minhas respostas palavra por palavra, e havia quem só conversasse comigo sobre o tema da prova e com base nisso fizesse a avaliação (Participante P1).

O participante P2 comentou que houve um auxílio quando tinha baixa visão, com provas ampliadas, ainda assim, era muito difícil de ler. Para o participante P4, os professores aplicavam a avaliação oralmente para toda a sala. Já para o participante P3, enquanto tinha baixa visão, se a letra não fosse tão pequena, ele conseguia ler e confessou que houve um caso, quando era muito pequeno, que não foi capaz de ler a prova e desmaiou na sala de aula de tanto nervoso. Na pós-graduação, as avaliações eram trabalhos mensais. Ele acrescenta ainda a experiência da aula também influenciar em suas notas:

[...] eu ia muito bem em História. Meu professor escrevia na lousa e enquanto ele escrevia, ele falava. Então, eu conseguia copiar a aula dele e eu ia bem, mas em algumas eu não ia tanto e eu até há pouco tempo estava preparando uma matéria pra falar sobre educação inclusiva e eu falei assim: “nossa eu acho que deve ter sido assim que eu aprendi a gostar tanto de História” (Participante P3).

Esse resultado é corroborado por Masini, Chagas e Covre (2006) e Mazzoni e Torres (2005), dizendo que os professores não se sentem preparados para ensinarem pessoas com deficiência visual. Por sua vez, esses resultados vão em direção oposta ao que preconizam Campos e Godoy (2008), quando falam da inserção desse público em sala de aula regular.

Quanto ao suporte de familiares e amigos, os participantes P1, P2 e P4 disseram que tiveram total apoio. O participante P3 disse que os seus pais sempre lhe deram suporte, dentro de suas possibilidades, mas seus amigos não sabiam da sua deficiência, pois o participante P3 não aceitava sua condição e sustentou isso até o início de sua pós-graduação, quando mudou severamente de baixa visão para cegueira e não pôde mais esconder. Essa negação e não aceitação da doença, citada por Bowlby (1982), foi um fator que se estendeu para a vida escolar do participante P3, não pedindo ajuda ou não aceitando ajuda, tanto de amigos como de professores, o que prejudicou em seu rendimento. A seguir, um relato do participante P3:

O engraçado é que eu estava até lendo esses dias no meu livro, que nesse período todo talvez por forma de compensação, pra lidar com essa perda, eu me tornei muito arrogante. Eu lia todas as doutrinas quando eu tinha que fazer o trabalho, pelo menos dez. Eu lia, estava com muita dificuldade pra ler, então eu passava o fim de semana todo estudando. [...] me tornei extremamente arrogante por conta da perda. Talvez como uma forma de compensação. [...]. Depois, foi bom ter percebido isso tudo. Eu acabei, depois da piora, fazendo terapia pra reabilitação e melhorei me ajudou bastante (Participante P3).

Os participantes também foram questionados sobre o suporte da instituição de ensino para a reinserção educacional deles. Nesse ponto, as respostas variam, porque alteravam de uma instituição para outra. O participante P1 relatou que a Reitoria de sua universidade disponibilizou uma bolsa a ser paga a um aluno, indicado por ele, que servisse de leitor e guia, sendo renovado o benefício por toda a graduação. O participante P2 lamenta em ter apenas suas provas ampliadas como suporte. Para o participante P4, a escola só permitia que sua mãe acompanhasse e não ofereceram nenhum suporte. O participante P3 negava sua condição e não aceitava ajuda, impossibilitando que houvesse o suporte.

O auxílio que o participante P3 teve com material de apoio foi somente na pós-graduação, depois do agravamento de sua condição e não teve alternativa exceto enfrentar:

Foi muito desgastante e tinha todo este aspecto de negação que eu vivia até então e tinha também a questão que ficava mais difícil pra eu ler, porque estava ficando embaçado e eu não conhecia os recursos de adaptação que eu conheço hoje e eu mesma nem aceitava que precisava deles (Participante P3).

Com isso, ele levava os trabalhos ampliados para fazer em casa, ressaltando que o sistema de ensino da faculdade o ajudou bastante. Ele teve acesso prévio ao material de leitura, podendo estudar antecipadamente e acompanhar as aulas expositivas, mas era muito cansativo, por ter que entregar trabalhos semanais.

O participante P3 acabou procurando o apoio de um oftalmologista, e ressaltou a importância dessa assistência médica, mas notou diferença de suporte e melhora na qualidade de vida, quando o médico teve mais conhecimento de recursos e tecnologia assistiva, cujo resultado é corroborado por Mazzoni e Torres (2005).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostra que o desafio da reinserção da pessoa com cegueira adquirida no ensino médio e superior demanda uma formação, sobretudo continuada, dos profissionais envolvidos com os processos educativos.

Dentro desse processo de reinserção, foram investigadas as facilidades e dificuldades encontradas por parte dessa população, onde foi relatado falta de material pedagógico acessível, problemas arquitetônicos nas instituições de ensino, falta de acessibilidade tecnológica para a leitura de livros e material acadêmico, em geral, além da falta do planejamento para a implementação de um programa de ensino para pessoas cegas, levando à grande dependência da ajuda de familiares, amigos e professores para passar por todas as etapas escolares. Também, foi descrita a falta de preparo da escola para detectar os sinais de dificuldade do aluno, para tentar prevenir e/ou diminuir a lesão.

Mesmo com todas essas dificuldades encontradas por parte dos participantes no processo escolar, três deles superaram seus medos e obstáculos, e chegaram ao nível ensino superior e à pós-graduação, em parte pelo suporte oferecido pelas instituições onde estudavam, e em parte pelo suporte que tiveram de profissionais da saúde como psicólogos e

oftalmologistas, e também de familiares, amigos e professores, que se mostraram preponderantes nesse processo, auxiliando na qualidade da vida de todos eles.

O estudo mostrou também que a falta de conhecimento sobre a deficiência visual e os recursos para conviver com a mesma é um dado que deveria ser mais bem divulgado, a fim de que as pessoas não tenham tantos obstáculos para a sua readaptação ao sistema escolar brasileiro.

Para os participantes, a readaptação da pessoa com deficiência visual adquirida na idade adulta não foi fácil, levando em consideração a falta do conhecimento sobre a mesma, além da não compreensão de como continuar a viver em um mundo que não foi construído para eles.

Também pode-se dizer que esta pesquisa abre a discussão de como fazer isso, a reinserção de pessoas com cegueira adquirida no sistema escolar brasileiro, de qualquer nível. Tal processo passa por uma formação inicial e sobretudo continuada mais consistente dos profissionais envolvidos no processo educativo, com informações sobre a própria deficiência visual e como se realiza o processo educativo em todos os níveis dessas pessoas, especialmente da pessoa com cegueira adquirida, podendo levar a uma maior consciência a respeito do processo de inclusão dessas pessoas na escola regular.

Quanto às estratégias para pensar-se em uma educação que atenda às necessidades específicas dessa população, isso passa pelas adaptações e criações de materiais didáticos acessíveis para os alunos com cegueira. Outra estratégia passa pelo uso da tecnologia assistiva, que pode propiciar de maneira efetiva o acesso do aluno com cegueira ao conteúdo escolar como um todo.

Quanto às limitações do estudo, pode-se dizer que existiu uma dificuldade em encontrar sujeitos para esta pesquisa, pelo fato de esses participantes terem um perfil muito restrito, e também por muitas pessoas com cegueira desistirem de cursar o ensino médio ou superior, que não lhes oferecem condições de continuar os estudos.

REFERÊNCIAS

BARCZINSKI, Maria Cristina de Castro. Reações psicológicas à perda da visão. **Revista Benjamin Constant**, n. 18, 2001.

BARRAGA, N. C. **Disminuidos visuales y aprendizaje**, Madrid: ONCE, 1985.

BATISTA, C. G. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 07-15, 2005.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento de laços afetivos**, 1. ed. brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1982, 236 p.

BRUNO, M. M. G. (2001). **Compreendendo a baixa visão**. In: Bruno, M. M. G., & Mota, M. D. G. B. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual, Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CAMPOS, P. C.; GODOY, M. A. B. **O aluno cego, a escola e o ensino da matemática:**

- preparando caminhos para a inclusão com responsabilidade. Reserva/PR, 2008.
- CANEJO, E. **A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial**, 1996, 109s. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- CARROLL, T. J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz e como viver com ela**, São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1968.
- LEONHARDT, M. El bebé ciego: primera atención – Un enfoque psicopedagógico, 1. ed., Barcelona/España: **ONCE**, 1992.
- LEWIS, V. **Development and Disability**, 2. ed., Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- LOWENTHAL, R.; ARAUJO, A. C. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento e comorbidades: síndrome de Down e deficiência visual. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 6, n. 3, 2006.
- MASINI, E. F. S.; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. **Revista Benjamin Constant**, v. 34, 2006.
- MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 10-17, 2005.
- MIOTTO, A. C. F. A proposta curricular e suas implicações na inclusão dos educandos com deficiência visual. **Revista Benjamin Constant**, n. 47, 2012.
- PARNOF, D. Deficiência Visual: a Perda e a Superação. **Revista Benjamin Constant**, n. 45, 2010.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo**. In: Metodologia de pesquisa, São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., e COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas ciências sociais**. Vol. 1, São Paulo: EPU, 1987.
- SILVA, A. M. Informação e inclusão acadêmica: um estudo sobre as necessidades socio-informacionais dos universitários cegos e com baixa visão do campus I da UFPB. **Revista Benjamin Constant**, n. 57, 2014.
- VEIGA, J. E. **O que é ser cego**, Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.
- WARREN, D. H. **Blindness and children: an individual differences approach**, New York: Cambridge University Press, 1994.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

1. Identificação pessoal

Idade:

Gênero: () masculino () feminino

País:

Cidade: Estado:

Profissão:

2. Como adquiriu a deficiência visual? Quando? Você tem cegueira ou baixa visão?

3. Qual ano/série letivo você estudava?

4. Quando retornou às atividades escolares? Como foi esse processo?

5. Qual recurso utilizava para ter acessibilidade ao material pedagógico?

6. A instituição de ensino ofereceu algum suporte? Que tipo?

7. Como eram realizadas as avaliações/provas escolares?

8. Como foi a adaptação social na comunidade escolar? (funcionários, professores e alunos).

9. Quais foram as dificuldades e facilidades nesse processo de reinserção?

10. Você pretende continuar os estudos (ensino superior/pós-graduação)? Qual curso? Onde?

11. A perda da visão influenciou na escolha do curso ou mudança do mesmo?

12. Houve suporte da família/amigos ao retorno e permanência nos estudos?

13. Se existe alguma pergunta, ou informação, que não foi feita e queira esclarecer, por favor, coloque a seguir.

Submetido em: 19-8-2015

Aceito em: 20-9-2015